Grad Studies Copy

THE UNIVERSITY OF ALBERTA

RELEASE FORM

NAME OF AUTHOR ...Edith Boucher, c.s.c....

TITLE OF THESIS ...Exploration du langage des enfants francophones albertains de cinq ans....

DEGREE FOR WHICH THESIS WAS PRESENTED ...Master of Education...

YEAR THIS DEGREE GRANTED ...1973...

THE UNIVERSITY OF ALBERTA

EXPLORATION DU LANGAGE
DES
ENFANTS FRANCOPHONES ALBERTAINS
DE CINQ ANS

by


Edith BOUCHER, c.s.c.

A THESIS

SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES

AND RESEARCH IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS

FOR THE DEGREE OF MASTER OF EDUCATION

DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

EDMONTON, ALBERTA

FALL, 1973

THE UNIVERSITY OF ALBERTA

FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a thesis entitled A STUDY OF THE LANGUAGE OF THE FRANCOPHONE ALBERTANS AT THE AGE OF FIVE submitted by Edith Boucher, c.s.c. in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education.

RECONNAISSANCE

En terminant ce travail, je désire exprimer ma reconnaissance aux nombreuses personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce projet.

Premièrement, sincères remerciements à Soeur Yolande Plante qui fut la première à m'initier à la Méthode dynamique d'apprentissage de la lecture.

Ma gratitude s'étend aussi à Docteur Douglas Parker, mon directeur de thèse, ainsi qu'à Docteur Madeleine Monod et à Docteur Robert Jackson pour leur intelligente collaboration.

Ma profonde appréciation s'adresse également aux nombreux parents, enfants et au personnel enseignant qui ont volontiers coopéré aux démarches et aux procédés de cette recherche.

Finalement, un merci très sincère aux membres de ma communauté, les Soeurs de Sainte-Croix, qui par leur appui fraternel m'ont constamment soutenue.

A tous ces collaborateurs je fais l'hommage de ce que cet essai peut avoir de réussi.

Edith Boucher, c.s.c.

DISSERTATION ABSTRACT

This research is aimed at comparing the linguistic structures spontaneously used by Franco Albertan five year old children with the structures presented in the French reading method La Méthode dynamique (Ed. 1971) at the beginning of the first school year, in order to determine the correlation between the language used by that method and the language spoken by five year old Franco Albertans. For this study, thirty children, fifteen from urban areas and fifteen from rural areas were chosen at random.

The results of this research reveal that the children from the sample have a global understanding of the basic structures of the twenty-nine key sentences presented in La Méthode dynamique at the beginning of the learning of reading. Nevertheless, a certain number of words used in these sentences was unknown to the children. This difficulty of vocabulary seems to be more prevalent among rural children than among urban children.

Even though the essential traits of sentence structure are found in the linguistic data of the children as well as in those structures presented in the stage called "the learning of reading", the spontaneous language of these children shows a greater variety of structure than is used by the method during this second stage of learning. The simplicity of the sentence structures

used at the beginning of the learning process, because it corresponds to the structures used by the children, seems to suggest the use of this method for children whose language structures need to be reinforced and whose vocabulary needs enrichment.

However, if one compares the language spoken by the children in the sample to standard French, certain deficiencies need to be mentioned. Such deficiencies have been classified as follows: incomplete sentences; half French, half English sentences; "Joual" expressions; anglicisms, and isolated English words. The analysis of the quality of the language of these children seems to reveal a weakness in the basic structures of the French sentence in favor of the stronger English structures used by children in their daily lives.

RESUME DE CETTE THESE

Cette recherche avait pour but de comparer les structures linguistiques employées spontanément par les enfants francophones albertains de cinq ans avec celles présentées dans la Méthode dynamique (Ed. 1971), au début de la première année scolaire, en vue de déterminer la corrélation entre le langage employé dans cette méthode et le langage des francophones albertains de cinq ans. Pour cette étude, trente enfants, dont quinze d'un milieu urbain et quinze des milieux ruraux, furent choisis au hasard.

Les résultats de cette recherche révèlent que les enfants de l'échantillon ont une compréhension globale des structures de base des vingt-neuf phrases-clés présentées dans la Méthode dynamique, au début de l'apprentissage de la lecture. Cependant, un certain nombre de mots utilisés dans ces phrases sont inconnus de ces enfants. Cette difficulté de vocabulaire semble plus accentuée chez les enfants de milieux ruraux que chez ceux du milieu urbain.

Même si les traits essentiels de la structure des phrases se retrouvent, tant dans les données linguistiques des enfants que dans celles présentées dans l'étape "l'apprentissage de la lecture", le langage spontané de ces enfants révèle une variété plus grande de structures que celles utilisées par la méthode durant cette deuxième étape. La simplicité des structures des phrases employées au début de l'apprentissage de la lecture, parce que correspondant aux

structures employées par les enfants, semblerait suggérer l'emploi de cette méthode pour des enfants dont le langage a besoin d'être raffermi et le vocabulaire enrichi.

Toutefois, si l'on compare le français parlé par les enfants de l'échantillon au français standard, certaines déficiences ne peuvent être passées sous silence. Ces déficiences ont été classifiées comme suit: phrases incomplètes, phrases "franglaises", expressions "Joual", anglicismes et mots anglais isolés. L'analyse de la qualité du langage de ces enfants semblerait révéler une faiblesse dans les structures de base de la phrase française en faveur d'une structure anglaise plus forte chez les enfants urbains.

TABLE DES MATIERES

Page

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES GRAPHIQUES

CHAPITRE I

NATURE ET BUTS DE CETTE ETUDE

Le rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme[1] perçoit lucidement la difficulté qu'ont les enfants d'une minorité à conserver leur vocabulaire, leur facilité d'expression, les modes de pensée propres à leur langage, précisément à cause d'un entourage où la langue de la majorité se parle quasi exclusivement. Aussi les auteurs de la Commission préconisent-ils fortement l'établissement d'écoles qui se feraient le véhicule de l'instruction et du patrimoine culturel du groupe minoritaire. Encore faut-il que ces écoles trouvent des moyens concrets de faire le lien entre la connaissance limitée que les enfants des groupes minoritaires ont de leur langue et les instruments mis à leur disposition pour enrichir et développer cette langue, dès la première année d'école.

Avant 1968, la survivance française dans les écoles francophones albertaines avait réussi à se maintenir tant bien que mal, grâce à l'heure quotidienne d'enseignement du français que le Département d'Education permettait à tous les niveaux du cours, sauf pour les deux premières années, où une heure d'anglais

---

[1]A. Laurendeau et A. D. Dunton, Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Livre II L'Education, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.

seulement était requise. Comme les écoles où s'enseignait le français étaient soumises aux mêmes programmes que celles où s'enseignait uniquement l'anglais, la loi de l'enseignement du français pendant les deux premières années du cours devenait presque impossible à appliquer, à cause des problèmes de réajustement qui surgissaient en troisième année où tout le programme, sauf l'heure de français, s'offrait en anglais.

A la suite du Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, en 1968, des changements furent apportés à l'Acte Scolaire de l'Alberta (Section 386), permettant non seulement

1. que les deux premières années scolaires soient enseignées en français sauf une heure par jour réservée à l'anglais oral.

mais

2. que, de la troisième à la douzième année, les sujets scolaires soient enseignés en français jusqu'à un minimum de cinquante pour cent.

Dès 1968, M. Philip Lamoureux, nommé Directeur du Programme d'Etudes, avait, parmi ses tâches, celle d'élaborer des programmes en français, qui permettraient d'appliquer les changements de l'Acte Scolaire concernant l'apprentissage en français. Après quatre ans de travail en collaboration avec les éducateurs des différentes régions où s'enseigne le français, pour essayer de tracer des objectifs réalistes pour l'enseignement français en Alberta, M. Lamoureux reconnut la nécessité d'une connaissance plus précise de la compétence linguistique, tant française qu'anglaise, de nos

enfants francophones albertains[2].

En outre, en dépit des avantages récents qui semblent favoriser la francophonie albertaine, les professeurs d'expression française sont de plus en plus conscients des lacunes qui existent entre le français qu'ils essayent de présenter à l'école et le français parlé spontanément par les enfants prétendus bilingues.

C'est en vue d'un premier sondage dans la ligne des connaissances linguistiques des enfants francophones albertains, en relation avec la Méthode dynamique d'apprentissage de la lecture, que la présente recherche visera à découvrir:

1. Où en est le langage des francophones albertains de cinq ans?

2. Si les instruments de travail employés par la Méthode dynamique au début de l'apprentissage de la lecture semblent répondre aux besoins particuliers des francophones albertains de cinq ans.

Principes de base:

Pour des raisons d'ordre linguistique reconnues par de nombreux spécialistes tels que Artley (1), Ruddell (22), Fries (4), Lefèvre (15), et Déchant (2), il est évident que l'apprentissage de la lecture est étroitement lié, pour ne pas dire totalement dépendant de la langue parlée des enfants. Dans son livre

---

[2] Philip Lamoureux, "The Use of Languages Other than English for Instructional Purposes in the Schools of Alberta", Unpublished Document (May 1971), p. 3.



Linguistics and Reading, Fries définit ainsi le processus d'apprentissage de la lecture:

> ... the process of transfer from the audotory signs for language signals which the child has already learned, to the new visual signs for the same signals.[1]

Toujours d'après Fries, le processus par lequel un message parvient à un individu, se fait par la réaction de cet individu aux signaux de langage qui correspondent au code de sa langue maternelle. Ces signaux de langage établissent le contact avec le système nerveux par l'entremise de vibrations sonores en passant par l'oreille. Quant au processus par lequel un message écrit parvient à un individu, il se fait par la réaction de cet individu à une série de signaux de langage qui correspondent au même code, sauf que les signaux de langage qui établissent le contact avec le système nerveux se font par l'entremise de vibrations de lumière en passant par l'oeil. Dans le cas du langage parlé comme dans celui du langage écrit, le message est le même, le code du langage est le même, les signaux du langage sont les mêmes. La seule différence essentielle vient de ce que le moyen d'établir le contact avec le système nerveux humain consiste en une suite d'ondes qui stimulent les nerfs de l'oreille dans le cas du langage parlé, tandis que dans le cas du langage écrit, le moyen d'établir le contact avec le système nerveux humain se fait à l'aide d'une série de formes graphiques qui stimulent les nerfs de l'oeil. L'écriture est donc la substitution de suites graphiques

---

[1]Charles C. Fries, Linguistics and Reading, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1963, p. 120.



qui représentent les signaux de langage d'un code, à une suite sonore apprise pour représenter les mêmes signaux de langage. Quelqu'un peut lire pour autant qu'il peut réagir aussi bien aux signaux du langage représentés par une suite graphique qu'aux signaux du langage de même code représentés par une suite sonore.

Tout en reconnaissant l'importance des réflexes auditifs et visuels dans l'apprentissage de la langue parlée et de la lecture respectivement, Fries insiste sur l'importance du message que transmettent les ondes sonores et les vibrations lumineuses. Car en définitive, ce qui fait de l'articulation d'une suite sonore le langage parlé et de la reconnaissance d'une suite graphique la lecture, c'est précisément la découverte d'un message précis entendu ou lu selon le cas.

A l'instar de Fries, les linguistes qui se sont penchés sur le problème de l'apprentissage de la lecture sont unanimes à reconnaître la nécessité de la compréhension et de l'expression dans le développement de la langue parlée avant de passer à l'apprentissage de signes graphiques. Artley[1] va jusqu'à dire qu'un enfant ne peut lire que dans la mesure où il peut organiser ses propres idées et les exprimer clairement. D'où insistance sur la valeur de l'interprétation de phrases simples et complexes, de la capacité de suivre l'organisation d'une histoire et d'exprimer ses propres idées sur le plan oral avant d'exiger d'un enfant qu'il puisse lire d'une

---

[1]A. Sterl Artley, "Oral-Language Growth and Reading Ability", Elementary School Journal, 53 (February 1953), 321-328.

façon expressive, interpréter les signes de ponctuation d'une façon vivante et vraie.

A la suite de Carl Lefevre (15), Emerald Déchant[2], dans la seconde édition de son livre Improving the Teaching of Reading, signale que l'apprentissage de la lecture devrait commencer avec un matériel familier qui représente le langage propre à l'enfant. De cette façon, l'enfant serait en mesure de découvrir le plus naturellement possible l'interaction entre le langage parlé, le langage écrit et la lecture. D'après Déchant, qui lui-même se réfère à Lloyd, les grandes implications d'une approche linguistique dans l'apprentissage de la lecture requièrent que les enfants apprennent à lire le langage qu'ils parlent déjà et que la lecture conduise à un éveil des structures du langage parlé représentées par le langage graphique.

Voilà quelques-uns des principes qui nous ont amené à confronter le langage des enfants francophones albertains à celui utilisé par la Méthode dynamique au début de l'apprentissage de la lecture afin d'arriver à des conclusions pratiques concernant l'apprentissage du français chez les tout-petits.

Buts précis:

A travers les buts précis mentionnés ci-dessous cette re-

---

[2]Emerald V. Déchant, Improving the Teaching of Reading, second ed. (New Jersey, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1970), p. 146.

cherche se propose d'étudier ces deux questions, afin d'en arriver à des conclusions pratiques concernant l'apprentissage du français chez les tout-petits. On comparera les structures linguistiques présentées en Méthode dynamique, au début de la première année scolaire, avec celles employées spontanément par les enfants francophones albertains avant l'entrée à l'école afin de:

1. découvrir si ces enfants ont une compréhension suffisante des vingt-neuf phrases-clés, matériel privilégié de la Méthode dynamique.

2. déceler si le langage spontané de ces enfants renferme les traits essentiels de la structure des phrases telles qu'elles sont présentées en Méthode dynamique: phrases simples, phrases complexes, tours verbaux.

3. détecter les défauts de langage les plus saillants de ces enfants: phrases incomplètes, phrases "franglaises", expressions "Joual", anglicismes et mots anglais.

4. proposer des recommandations et faire des suggestions en vue de recherches ultérieures, au sujet de l'apprentissage du français chez les enfants francophones albertains.

Délimitations de la recherche:

Bien que le problème de décalage entre l'enseignement du français, tel qu'il est enseigné dans nos écoles, et la connaissance que les étudiants ont de leur langue existe à tous les niveaux des cours, il nous a paru logique de conduire notre recherche chez les enfants qui n'ont pas encore eu d'expérience scolaire proprement dite: les enfants francophones albertains qui entreront à l'école en septembre 1972.

Limites de la recherche:

Parmi les facteurs qui limitent cette recherche, mentionnons d'abord la nécessité pour l'enfant de s'ajuster à une situation d'entrevue avec une personne peu ou pas connue, qui lui demande de s'exprimer de façon naturelle; ensuite, l'heure à laquelle cette entrevue se tenait; enfin les endroits où ces entrevues avaient lieu.

De même, nul compte n'a été tenu des différences socio-économiques existant entre les individus composant l'échantillon pas plus que de leur quotient intellectuel ou autres facteurs concernant leur développement général.

Les résultats de cette étude sont forcément limités par les instruments utilisés, en l'occurence, les moyens visuels se référant à des expériences passées différentes pour chaque enfant et les structures de grammaire Galichet utilisées comme norme.

Les résultats et les conclusions de cette enquête ne peuvent donc être généralisés au-delà de la population dont l'échantillon fut tiré.

DEFINITION DES TERMES EMPLOYES

Méthode dynamique. Méthode d'apprentissage de lecture française, basée sur les principes de la linguistique structurale. Après avoir été recommandée par le Département de l'Education de l'Alberta, cette méthode (édition 1968)[3] est actuellement employée

---

[3]M. A. Guinebretière en collaboration, La Méthode dynamique de lecture et de français, de la première à la sixième année, version 1968 (Montréal: Education Nouvelle, 1968).

dans les écoles où le français s'enseigne comme langue maternelle. Il est à noter que la Méthode dynamique, telle qu'elle est décrite dans cette étude (édition 1971)[4], n'a pas encore été mise à l'essai dans les écoles bilingues de l'Alberta.

Grammaire Galichet[5]. "Grammaire des ensembles" présentant les structures essentielles de la langue française. La nomenclature de cette grammaire est déjà connue des professeurs francophones albertains.

Milieux ruraux. Villages où des écoles offrent l'enseignement de certaines matières en français pour les enfants d'expression française ou pour les enfants d'expression anglaise qui le désirent.

Milieu urbain. Equivaut ici à la ville d'Edmonton, puisque tous les enfants urbains de l'échantillon viennent de cette ville.

Ecoles bilingues. Ecoles de l'Alberta où, en plus d'enseigner le français, on enseigne en français certaines matières du programme régulier. Dans ces écoles, d'après la loi scolaire de 1968, 50% du programme peut être offert en français.

---

[4]M. A. Guinebretière en collaboration, La Méthode dynamique de lecture et de français, version 1971 (Montréal: Education Nouvelle, 1971).

[5]G. Galichet et G. Leriche, Guide panoramique de la grammaire française (Montréal, Editions H.M.H. Ltée, 1965), p. 2.

Phrases boiteuses. Phrases qui ne respectent pas les structures linguistiques françaises. Ex: "Il va en haut pis le chercher."

Phrases "franglaises". Phrases à structure moitié anglaise et moitié française. Ex: "Il l'amène chez le docteur pis he put a bandage."

Anglicismes. Constructions de phrases à structure anglaise traduites telles quelles en français. Ex: "La petite fille pleurait pour sa Mommie."

Expressions "Joual". Expression non françaises résultant d'un manque d'articulation, de prononciation et de connaissance des règles de la syntaxe française. Ex: "Dret devant ousquié tombé."

ORGANISATION DE LA RECHERCHE

La situation du problème de l'enseignement du français aux francophones albertains, les objectifs et les buts de cette recherche sont inclus dans ce premier chapitre. Le deuxième chapitre décrit sommairement la _Méthode dynamique_: lignes de force, démarche générale, structures linguistiques utilisées dans la deuxième étape de cette méthode. Les procédés suivis pour le choix de l'échantillon et le recueil des données constituent le contenu du troisième chapitre. Les résultats de l'étude qui se trouvent au chapitre quatre comprennent des constatations générales, la discussion des résultats, la comparaison des structures linguistiques utilisées sponta-

nément par les enfants de l'échantillon, avec celles employées dans la deuxième étape de la Méthode dynamique. Le dernier chapitre renferme le sommaire de la recherche et des résultats, des recommandations et des suggestions en vue de recherches plus poussées dans la ligne de la présente étude.

CHAPITRE II

BREF APERÇU DE LA METHODE DYNAMIQUE

Nous nous proposons, dans ce chapitre, de présenter d'abord les caractéristiques propres à la Méthode dynamique: ses lignes de force, sa démarche générale; nous étudierons ensuite les structures linguistiques présentées, tant sur le plan oral que sur le plan écrit, durant l'étape "Mise en marche du processus d'apprentissage". (ed. 1971)

Lignes de force:

a) Psychologie génétique - La Méthode dynamique se veut avant tout respectueuse des données de la psychologie génétique telles qu'elles ont été conçues par Piaget: données qui reconnaissent chez l'enfant un être en devenir, capable, en vertu de son propre dynamisme, de se découvrir et de s'actualiser, dans la mesure où des situations appropriées à son intérêt et à son âge le favorisent. Or, d'après Piaget, cette actualisation, qui jaillit des profondeurs de l'être de l'enfant, ne peut se faire que dans l'action. En effet, "c'est en agissant sur les choses que l'enfant les comprend et c'est en structurant les choses qu'il structure sa

pensée."[1] Voilà pourquoi la Méthode dynamique centre ses thèmes sur les besoins profonds de l'enfant et fait une large place à l'action, à l'organisation et à l'expression personnelle. Le maître, qui, dans la classe, respecte les principes de la Méthode dynamique, n'enseigne pas, au sens fort du terme, mais il s'efforce de créer une atmosphère qui favorise à la fois la découverte, l'assimilation et la créativité de l'enfant.

Pour qu'une telle atmosphère puisse se développer, M. A. Guinebretière (S. Renée du St. Sacrement), auteur de la Méthode dynamique, préconise une conjoncture bien définie où se retrouvent les éléments suivants:

- un climat de confiance où l'enfant se sent reconnu, aimé et valorisé, puisque son maître le sait capable d'utiliser les instruments qu'on lui présente.

- un climat d'ordre qui favorise chez l'enfant la concentration convenant à son âge.

- une atmosphère de vie, d'échange et de travail, qui invite à l'entr'aide et à la communication, car l'enfant, dans la classe, participe à une vie de groupe. En outre, les fiches individuelles lui permettent d'approfondir et de fixer ses connaissances et, ainsi, de progresser selon sa vitesse particulière.

- une démarche constante dans l'organisation du travail, démarche qui implique la motivation, l'exécution, l'expression orale,

---

[1] M. A. Guinebretière, La Méthode dynamique de lecture et de français à l'élémentaire: Guide général, Montréal, Education Nouvelle, 1971, p. 24.

l'évaluation et l'invention de nouvelles situations.

- une mise en situation qui requiert de l'éducateur une intervention discrète mais à propos.

- le support du maître qui assure la persévérance dans la recherche.

- une réalisation qui stimule l'effort.

b) Perspectives structurales - Tout en tenant compte des principes de la psychologie génétique, la Méthode dynamique procède selon une perspective structurale ainsi définie par Soeur Renée:

> Une attitude de l'esprit qui considère toute espèce de réalité, à quelque ordre qu'elle ressortisse, comme un tout organisé dans lequel l'esprit humain réussit à découvrir des parties constituantes. Mais des parties qui dépendent toutes les unes des autres en tant que se conférant mutuellement l'existence.[2]

Une telle attitude d'esprit est constamment repérable en Méthode dynamique. En effet, dès la première étape de l'apprentissage, cette méthode, grâce à la dramatisation, aux jeux du langage et aux fiches de travail individuel, fait passer le jeune écolier de l'atmosphère chaude du foyer à la vie active de l'école. Ceci, sans heurt, mais à partir d'expériences vitales ou de situations familières organisées.

Durant les deux étapes suivantes de la Méthode dynamique, la perspective structurale s'applique plus spécifiquement au langage.

> La méthode part alors d'un tout fourni par le langage (phrase parlée, phrase écrite) et

---

[2]Soeur Renée du Saint-Sacrement, F.C.S.C.J., "La Méthode Dynamique ou le structuralisme à l'élémentaire", Pédagogie Dynamique, 1971, p. 13.

> parvient graduellement à identifier et à classer des pièces aux dimensions de plus en plus restreintes, jusqu'à ce qu'elle ait atteint enfin des unités indivisibles.[3]

C'est l'étape où l'enfant découvre la relation qui existe entre les plus petites unités orales, les phonèmes, et les plus petites unités écrites, les graphèmes. Après avoir ainsi découvert le système entier de la langue, c.à.d. la valeur fonctionnelle de chaque pièce phonème/graphème, l'enfant s'achemine graduellement vers une utilisation plus personnelle des données linguistiques. C'est alors la période de création où règne, dans la liberté, un esprit de recherche sans cesse grandissant.

Démarche générale:

Etant donné que le passage de la langue parlée à la langue écrite se réalise normalement en quatre étapes, les auteurs des instruments nouveaux d'apprentissage de la *Méthode dynamique* (ed. 1971) ont cru bon de répartir le travail de première année selon les quatre étapes suivantes, que nous décrivons sommairement.

Première étape: le préapprentissage.

Le préapprentissage, c'est la période pendant laquelle l'enfant s'acclimate à son nouveau milieu de vie, tout en consolidant les aptitudes nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Ce

---

[3] *Ibid.*, p. 14

stade de préapprentissage fait partie de l'éducation globale de la langue.

Le but de cette étape est le suivant: amener l'enfant à prendre conscience de la richesse de son potentiel d'action, faire appel à ses capacités pour les affermir et ainsi le préparer à de nouvelles découvertes. Cependant, le maître peut discerner le travail dont chaque enfant est capable; et il peut, dès lors, amener celui-ci à découvrir les différentes possibilités d'expression: geste, mimique, dessin, signe graphique. Ainsi, il éveille chez le jeune élève le désir de déceler les liens qui existent entre la langue qu'il parle et celle qu'il voit écrite. A cette fin, l'instituteur placera l'enfant dans une situation d'ensemble où celui-ci pourra créer des liens de plus en plus étroits entre savoir écouter, savoir faire, savoir dire et savoir représenter. Durant cette étape, le jeune élève progressera dans des formes d'apprentissage propres à son âge: langage oral, schéma corporel, organisation temporelle et organisation spatiale.

Deuxième étape: mise en marche du processus d'apprentissage.

Cette étape de l'articulation de la langue écrite à la langue orale amène l'enfant à découvrir la relation entre la chaîne orale et la chaîne écrite, à travers des situations qu'il peut confronter avec celles qu'il vit lui-même. Ces situations se regroupent en quatre thèmes familiers à travers lesquels sont présentées vingt-

neuf phrases-clés que l'instigatrice de la méthode appelle "le matériel privilégié"[4] de la méthode. Voici comment l'auteur précité présente le décodage d'une scène tirée de thèmes liés au réel.

Décodage d'une scène tirée de la réalité:

	explorée, perçue dans son ensemble
	désarticulée, cadre (lieux, temps) personnages (rôle, but)
scène	découpée en séquences, dessinées une par une
	réorganisée, mime, bande illustrée
	symbolisée, schéma
	verbalisée, mémorisée

Décodage du texte écrit tiré de cette scène:

	composé par le maître avec ses élèves
	écrit au tableau
texte	identifié aux bandes des phrases-clés
	désarticulé en phrases-clés
	reconstitué

---

[4] M. A. Guinebretière, Guide du maître, l'Apprentissage de la lecture, Montréal, Education Nouvelle, 1971, p. 41.

	identifiée, auditivement, visuellement
	localisée dans le texte
chaque phrase-clé	*désarticulée*, auditivement, visuellement, en groupes fonctionnels, en mots
	reconstituée
	fixée par des fiches graduées
	exprimée différemment par des jeux de substitution

	identifié
chaque terme significatif	*localisé* auditivement, visuellement
	désarticulé en groupes consonantique, vocalique
	reconstitué

	identifié au phonème correspondant
chaque graphème	*abstrait* de termes significatifs
	articulé pour former le couple phonème-graphème

Approfondissement et assimilation de chaque unité par

un système de fiches, de jeux	accompagnant et orientant la progression graduée de l'enfant[5].

---

[5] *Ibid.*, p. 41.

Troisième étape: L'apprentissage proprement dit de la lecture (découverte et fixation des lois du code).

C'est au cours de cette étape que l'enfant accèdera à la lecture courante, en dégageant systématiquement les règles fondamentales de la lecture et de l'écriture. Assurer la maîtrise du mécanisme de la lecture, renforcer le pouvoir de classification et de fixation de l'enfant et engager ce dernier à écrire lisiblement et correctement sont les principaux objectifs poursuivis durant cette étape. Ainsi, l'enfant découvre et fixe le fonctionnement du système linguistique français (oral écrit) jusque dans ses plus petites unités fonctionnelles. A la fin de cette étape, l'enfant a saisi "le jeu des entités" dans le système linguistique oral en relation avec le plan écrit dans lequel les entités: graphèmes correspondent aux entités phonèmes.

Cette démarche se fera à l'aide de l'exploration de quatre centres d'intérêt, par l'étude de divers composants graphiques et par des exercices de structures mentales communes au français et aux mathématiques.

Quatrième étape: La lecture idéo-visuelle.

Au cours de cette dernière étape, l'enfant, tout en continuant de fixer les règles fondamentales du système écrit, développe une lecture des yeux "sans articuler ce qu'il lit"[6], ce faisant, il

---

[6] Ibid., p. 48.

accélère le passage du déchiffrage à l'acte réflexe de la lecture. Le contenu devient alors davantage le point d'attention de l'enfant qui goûte, dès lors, la joie de lire. Il s'agit d'inviter le petit à élargir son champ de lecture et de l'engager à lire pour se renseigner, communiquer et "interpréter" ce qu'il a appris.

La méthode de travail alors proposée à l'enfant est toute orientée vers l'intériorisation et la communication. Dans le Guide du Maître: L'apprentissage de la lecture, M. A. Guinebretière (S. Renée) situe dans une perspective d'intériorisation et de communication le travail alors accompli par le jeune écolier.

vouloir puis faire puis dire puis évaluer
puis prévoir[7]

Nous avons tenté de résumer les lignes de force de la Méthode dynamique, ses bases psychologiques, ses bases linguistiques et sa démarche générale.

Structures linguistiques:

Tel que cela a été prévu au début de ce chapitre, nous passerons maintenant à l'analyse des structures linguistiques présentées dans les vingt-neuf phrases-clés et les vingt-quatre fiches de lecture utilisées durant l'étape "Mise en marche du processus d'apprentissage".

Etant donné qu'au moment où l'enfant étudie ce corpus privilégié deuxième étape on tente d'amener l'enfant à "percevoir l'arti-

---

[7] Ibid., p. 51.

culation de la langue orale et de la langue écrite aux différents niveaux où elle s'opère"[8], il apparaît nécessaire que les structures linguistiques alors présentées aux enfants francophones albertains soient à leur portée, tant sur le plan de la compréhension que de l'expression. L'analyse des structures linguistiques du matériel présenté durant cette période permettra donc de découvrir les possibilités d'utilisation dans nos écoles bilingues de l'Alberta.

Comme, en Méthode dynamique, "les articulations de la phrase concrète et le rôle des parties entre elles et dans le tout"[9] sont d'abord et avant tout saisies sur le plan oral, il nous a paru opportun de faire porter l'analyse des structures linguistiques et sur les phrases-clés et sur les fiches de lecture de la deuxième étape de l'apprentissage. Etant donné que la nomenclature du grammairien Galichet est connue des professeurs bilingues, cette dernière a été utilisée pour cette classification.

Parmi les phrases composant le matériel présenté dans les phrases-clés et les fiches de lecture, l'on retrace les variétés suivantes:

Phrases simples: (phrases à propositions qui n'impliquent aucune coordination)

a) une seule proposition simple à deux termes:

-sujet + verbe: Ex: Luc marche.

---

[8]Ibid., p. 41.

[9]Soeur Yolande de l'Immaculée, F.C.S.C.J., Une Application pédagogique de la linguistique structurale: la Méthode dynamique, Montréal, Publications de la section de linguistique, philologie et phonétique expérimentale de la Faculté des Lettres de l'Université de Montréal, 1960, p. 32.

b) <u>une seule proposition simple à trois termes</u>:

-sujet + verbe + complément d'objet direct:

Ex: Elle traverse la rue.

-sujet + verbe + complément circonstanciel de lieu ou de manière:

Ex: Le ballon bondit dans la rue.

-sujet + verbe auxiliaire + complément d'objet direct:

Ex: Il fait reculer son auto.

-sujet + verbe + attribut:

Ex: Martine est contente.

<u>Phrases composées</u>: (phrases impliquant une coordination)

coordinations:

-sujet + verbe + verbe

Ex: Il court et jappe.

-sujet + verbe + complément circonstanciel de lieu + verbe + complément circonstanciel

Ex: Fido passe sous l'auto et sort avec le ballon.

-sujet + verbe + verbe auxiliaire + complément d'objet direct

Ex: Papa sort et fait reculer son auto.

-sujet + verbe + verbe + complément circonstanciel de lieu

Ex: Fido jappe et retourne à sa niche.

-sujet + verbe + complément d'objet direct + verbe + complément d'objet direct

Ex: Luc ouvre la porte et appelle Fido.

Phrases complexes: (phrases à proposition principale et proposition subordonnée)

subordonnée complément du verbe

-pseudo-indépendante du discours direct

Ex: "C'est oncle Jean qui arrive", dit papa.

Particularités:

-discours direct:

Ex: "Bonjour Guylaine!
- Bonjour Luc!"

-tour interrogatif sous forme positive:

Ex: "On va à la campagne, papa?"

-tour negatif:

Ex: "Un chien ne va pas à l'école!" dit Luc.

-apposition:

Ex: Fido, le chien de Luc, arrive.

Il est à noter que ces phrases-clés et ces fiches de lecture, qui présentent des structures linguistiques simples aux difficultés graduées, sont analysées, reprises et reconstituées à l'aide de nombreuses fiches: fiches de manipulation, fiches de lecture à compléter et fiches de travail écrit. Ainsi, on donne à l'enfant de multiples occasions de raffermir les structures de base du langage parlé et écrit.

CHAPITRE III

PROCEDE DE RECHERCHE

Après avoir jeté un coup d'oeil rapide sur les principes de base de la Méthode dynamique et sur les structures linguistiques qui constituent l'essentiel de l'étape "Mise en marche du processus d'apprentissage", penchons-nous sur les faits linguistiques des enfants francophones de l'Alberta pour en examiner les structures essentielles, les déviations les plus saillantes, en vue de découvrir les possibilités de corrélation avec le langage de base, essentiel au bon fonctionnement de la Méthode dynamique.

Echantillon.

L'échantillon proposé pour cette recherche se compose de trente enfants francophones albertains de cinq ans, lesquels commenceront l'école en septembre 1972. Ces enfants ont été choisis au hasard. Quinze d'entre eux venaient de districts scolaires bilingues urbains, et quinze venaient de treize écoles bilingues rurales de l'Alberta. Il est à noter que trois écoles considérées bilingues ont dû être éliminées pour le choix de l'échantillon à cause du trop petit nombre d'enfants français commençant leur première année en septembre 1972. Chacune de ces trois écoles n'avait que deux enfants francophones.

En différenciant les enfants des milieux urbains de ceux des milieux ruraux, nous comptions pouvoir déceler les besoins propres à ceux des campagnes.

Choix des sujets.

Afin d'obtenir le nom des enfants éligibles pour cette étude, une lettre fut envoyée aux directeurs des écoles bilingues de l'Alberta, demandant la liste des enfants qui entreraient à l'école en septembre 1972 et qui parlaient français au foyer. Ces listes fournirent les renseignements suivants:

milieux urbains: 28 enfants
milieux ruraux : 166 enfants.

Parmi les quinze sujets urbains francophones choisis au hasard, quatre ont dû être éliminés vu qu'ils ne pouvaient pas s'exprimer suffisamment en français. Ces quatre enfants furent remplacés par des suppléants, qui avaient aussi été choisis au hasard.

Dans les milieux ruraux, deux enfants ont dû être remplacés par des suppléants car ils ne pouvaient pas s'exprimer suffisamment en français, et deux autres, en raison de leur absence.

Les échantillons se répartirent comme suit:

Echantillon d'Edmonton:

Grandin: (2 enfants éliminés)
Sacré Coeur: 4 enfants
Jasper Place: 4 enfants
St. Thomas: 7 enfants

prendre la figurine de Luc, qui lui avait déjà été présentée, et la faire passer près du sapin. L'une ou l'autre de ces phrases se prêtait moins bien au mime; des questions appropriées étaient alors posées à l'enfant afin de découvrir s'il y avait compréhension. Exemple: "C'est la récréation de midi". Qu'est-ce qui se passe quand c'est la récréation? La réponse de l'enfant permettait de vérifier sa compréhension.

Phrases-clés:

<u>Luc</u> <u>va</u> <u>à</u> <u>l'école</u>.
Luc va à l'école.
Luc sort de la maison.
Fido part avec lui.
Luc marche, Fido trotte.
Luc passe près du beau sapin.
Il traverse la rue au feu vert.

<u>Luc</u> <u>arrive</u> <u>dans</u> <u>la</u> <u>cour</u>.
Luc arrive dans la cour.
Martine entre avec Guylaine.
Luc va leur dire bonjour.
Fido jappe autour de Luc.
Luc se fâche contre le chien.
Le chien repart la tête basse.

<u>C'est</u> <u>la</u> <u>récréation</u> <u>de</u> <u>midi</u>.
C'est la récréation de midi.
Rita lance son ballon à Cécile.
Dominique joue avec Alain.
Marcel court après Marie.
Mireille saute à la corde.
Tous les enfants s'amusent.

<u>Luc</u> <u>et</u> <u>Martine</u> <u>partent</u> <u>à</u> <u>la</u> <u>campagne</u>.
Luc et Martine partent à la campagne.
Papa ouvre la porte du garage.
Il fait reculer son auto.
Maman monte dans l'auto avec Luc.
Martine s'installe avec oncle Jean.
La voiture file sur la route.
Tout le monde chante.

Expression orale.

En un deuxième temps, chaque enfant fut invité à examiner certaines photos illustrant un problème particulier, pour ensuite s'exprimer spontanément autour de chacune de ces images. Deux films-fixes furent aussi présentés, pendant lesquels l'enfant était invité à parler sur les scènes qui l'intéressaient plus particulièrement.

Description des gravures.

Gravure no. 1

Un petit garçon à la mine embarrassée est monté sur une chaise près de l'armoire; des céréales sont renversées sur le meuble et le plancher.[1]

Gravure no. 2

Un groupe d'enfants regarde un petit chat placé sur un mur hors de leur portée; ils cherchent à l'atteindre.[2]

Gravure no. 3

Une figure de petite fille qui pleure à chaudes larmes.[3]

Gravure no. 4

Une maman qui serre son petit garçon dans ses bras.[4]

---

[1]Fannie Shaftel, Words and Action Role-playing Photo problems for Young Children Level A. (New York, 1967).

[2]Ibid.

[3]Sylvia Tester, Moods and Emotions (Elgin, Illinois: David C. Cook Publishing Co., n.d.).

[4]Ibid.

Films-fixes:

1. L'histoire d'un petit chat qui ne veut pas être un chat.[5]

2. L'histoire d'une petite fille qui ne veut pas prêter son tourne-disques.[6]

La conversation fut mise sur ruban sonore. Pour chaque enfant, cinquante énoncés, les plus naturels et les plus spontanés, furent recueillis pour servir à l'analyse du langage.

Après avoir exposé les élèves à ces deux genres de situation: vérification de la compréhension par le mime et expression orale stimulée par des images fixes ou des films fixes les résultats ont été analysés. C'est là l'objet du chapitre suivant.

---

[5] Copy Kitten (Society for Visual Education 1960).

[6] Lucy Learns to Share in Little Things that Count, A Character Building Series (Gate House Inc., N.Y. n.d.).

CHAPITRE IV

RESULTATS DE L'ETUDE

Constatations générales.

Une première constatation intéressante et valable nous est venue pendant que les enfants étaient invités à s'exprimer spontanément. A quelques exceptions près, tous étaient fortement motivés à parler et le faisaient en mettant en oeuvre toutes les ressources linguistiques alors à leur disposition: bon français, anglicismes, expressions "Joual" et vocabulaire anglais. Donc, le dynamisme intérieur semble là et il ne demande qu'à s'actualiser.

Se basant sur les données du linguiste américain M. C. Fries, qui dit que "One of the earliest steps in learning to talk is this learning to use automatically the patterns of form and arrangement that constitute the devices to signal structural meaning"[1], Soeur Yolande Plante maintient que, lorsque l'enfant arrive à l'école, il peut comprendre le sens d'une phrase simple, en saisir et construire les connexions[2]. L'usage spontané de structures variées employées

---

[1]Charles C. Fries, The Structure of English An Introduction to the Construction of English Sentences (New York: Harcourt, Brace and Company, 1952), p. 57.

[2]Yolande de l'Immaculée, Soeur, F.C.S.C.J., Une Application pédagogique de la linguistique structurale: la Méthode dynamique, Montréal, Publication de la section de linguistique, philologie et phonétique expérimentale de la Faculté des Lettres de l'Université de Montréal, 1960.



par nos enfants francophones montre bien que ces enfants, en dépit de multiples déficiences de langage, possèdent les structures linguistiques de base propres à leur âge.

Durant la présentation des gravures et des films fixes utilisés pour motiver le langage spontané des enfants, tous ont manifesté une compréhension de base de la langue française. Pas un enfant n'a senti le besoin de faire répéter en anglais ce qu'on attendait d'eux. Par contre, à plusieurs reprises, les enfants ont demandé à s'exprimer en anglais.

Discussion des résultats.

Compréhension.

Les vingt-neuf phrases-clés de la méthode dynamique n'ont semblé présenter aucune difficulté de compréhension sur le plan structural de la phrase, et ceci, tant chez les enfants des milieux ruraux que chez les 15 des milieux urbains. Chaque fois qu'un petit hésitait devant une phrase à mimer, c'était la compréhension d'un mot isolé qui l'embarrassait. Une fois le mot inconnu découvert, le mime redevenait un jeu amusant. Le tableau ci-dessous présente la liste et le nombre des mots inconnus par les enfants des deux milieux respectifs.

Compréhension des phrases-clés.

Mots inconnus	Milieux		Total
	urbains (15)	ruraux (15)	30
trotte	9	12	21
sapin	7	10	17
traverse	-	1	1
feu vert	10	14	24
jappe	6	4	10
se fâche contre	3	7	10
tête basse	7	6	13
récréation	8	14	22
lance	1	-	1
ballon	-	1	1
saute à la corde	3	7	10
s'amuse	4	5	9
campagne	5	8	13
reculer	1	-	1
auto	-	3	3
s'installe	9	10	19
voiture	4	10	14
file	5	5	10
Total	82	127	209

TABLEAU I

Ce tableau semble indiquer que les enfants de la ville connaissent plus de mots que les enfants de la campagne.

Expression orale.

L'étude des 1500 énoncés recueillis chez les trente enfants francophones a été faite à l'aide de la nomenclature grammaticale du grammairien Galichet reposant sur l'analyse structurale de la phrase. Les structures ainsi analysées se répartirent comme suit sans tenir compte de certaines variantes de la langue standard:

1. Phrases simples comprenant les variétés suivantes:
   - sujet - verbe
   - sujet - verbe - complément d'objet direct
   - sujet - verbe - complément d'objet indirect
   - sujet - verbe - complément circonstanciel
   - sujet - verbe - complément d'objet direct et complément d'objet indirect
   - sujet - verbe - complément d'objet direct et complément circonstanciel
   - sujet - verbe - complément d'objet indirect et complément circonstanciel
   - sujet - verbe - verbe auxiliaire
   - sujet - verbe - attribut
   - sujet - verbe - attribut - complément

Le tableau II offre un exemple des différentes phrases simples employées par les trente enfants de l'échantillon, ainsi que la fréquence de l'utilisation de ces phrases par les quinze enfants de la ville et les quinze de la campagne respectivement. (Voir

tableau II)

2. Phrases composées comprenant les variétés suivantes:

   - propositions: indépendante et indépendante juxtaposée

   - propositions: indépendante et indépendante coordonnée

   - propositions: indépendante et indépendante coordonnée par "mais"

3. Phrases complexes comprenant les variétés suivantes:

   - proposition principale et subordonnée introduite par "qui"

   - proposition principale et subordonnée introduite par "que"

   - proposition principale et subordonnée complément d'objet direct

   - proposition principale et subordonnée introduite par "quand", "si"

   - proposition principale et subordonnée introduite par "parce que"

   - proposition principale et subordonnée circonstancielle

Le tableau III présente un exemple de chacune des différentes phrases composées et complexes utilisées par les enfants, ainsi que la fréquence de l'emploi de ces phrases par les enfants urbains et par les enfants ruraux. (Voir tableau III)

Aux types de phrases mentionnées ci-dessus s'ajoutent les tours verbaux employés spontanément par les cinq ans: tours interrogatifs, tours négatifs, discours direct et discours indirect. Le tableau IV montre la répartition et le nombre des tournures utilisées tant par les enfants urbains que par les enfants ruraux.

Phrases simples: Nombre et sortes

Phrases simples	Nombre	Milieu	S.V.	S.V.C.o.d.	S.V.C.o.ind.	S.V.C.circ.	S.V.C.o.d.+C.o.ind.	S.V.C.o.d.+C.circ.	S.V.C.o.ind+C.circ.	Verbes auxiliaires	S.V.A.	S.V.A.C.
Ils mangent.	14	U	68									
	12	R	70									
Les enfants veulent le chat.	15	U		132								
	15	R		162								
Elle demande à sa maman.	8	U			19							
	12	R			25							
Il est rentré dans la cage.	15	U				89						
	15	R				91						
Il donne la bicyclette à la petite fille.	11	U					23					
	14	R					28					
La maman l'a cachée sur le sofa.	8	U						9				
	11	R						24				
La maman parle à la fille dans la cour.	2	U							2			
	3	R							5			
Il va manger du gruau.	15	U								79		
	14	R								83		
Elle est triste.	8	U									9	
	7	R									8	
Il est capable de le prendre.	1	U										2
	1	R										2

[ ] Nombre d'enfants qui ont utilisé chaque structure.
U = milieu urbain
R = milieu ruraux

TABLEAU II

Phrases composées et complexes: Nombre et sortes			prop.ind.juxtaposée	prop.ind.coordonnée	prop.ind.coord.par "mais"	prop.introd.par "qui"	prop.introd.par "que"	sub.compl.objet direct	sub.intr.par "quand", "si"	sub.intr.par "parce que"	sub.circ.
Le petit chat jaune dort pas, il joue avec la pomme.	2 5	U R	6 11								
Il joue avec une pomme, puis les autres sont pas contents.	9 12	U R		44 64							
Il est capable de le prendre, mais il veut pas.	2 3	U R			4 5						
Le chat qui pleurait joue avec de la laine.	5 3	U R				7 6					
Il y a une chose que je sais.	6 1	U R					11 2				
Il attend que le petit chat tombe dans ses mains.	12 13	U R						45 56			
Quand je vais me coucher, je donne des becs.	1 1	U R							1 3		
La petite fille pleure parce qu'elle est perdue dans le bois.	11 12	U R								33 42	
Il fait comme l'éléphant fait.	1 0	U R									1 2

☐ Nombre d'enfants qui ont utilisé chaque structure.
U = milieu urbain
R = milieu rural

TABLEAU III

Tours verbaux: Nombre et sortes		Nombre d'enfants	Tours interrogatifs	Tours négatifs	Discours direct	Discours indirect
Vas-tu changer là?	U	7	33			
	R	5	26			
C'pas un petit garçon.	U	15		31		
	R	11		28		
"T'es pas méchant!"	U	3			7	
	R	1			3	
Il dit: "Non! non! non!"	U	10				25
	R	8				32

☐ nombre d'enfants qui ont employé ces tours.
U = milieu urbain
R = milieu rural

TABLEAU IV



(Voir tableau IV)

Défauts de langage.

A côté de cette variété de tournures de phrases, le langage des francophones albertains de cinq ans, si on le compare au français standard, renferme une multitude d'écarts, sur lesquels il nous a paru important de nous arrêter. Ces écarts sont répartis comme suit: phrases incomplètes, phrases "franglaises", expressions "joual", anglicismes et mots anglais.

Phrases incomplètes:

Nous avons considéré qu'il était inutile de dresser la liste de ces phrases car elles sont souvent employées dans la communication orale des enfants et des adultes.

Phrases "franglaises":

Ici aussi une liste nous a semblé inutile car ces phrases reflètent seulement un état transitoire où l'enfant cherche à s'exprimer sans connaître la barrière qui existe entre les deux codes linguistiques.

Expressions "joual":

Empruntant l'expression d'André Laurendeau, employée pour la première fois en 1959, Jean Paul Desbiens explicite ce qu'il entend

par "le joual": "Une langue désossée, où les consonnes sont toutes escamotées", ou plutôt "une absence de langue qui caractérise le langage des Canadiens-français".[7] D'après Desbiens, le vice est autant au niveau de la syntaxe que de la prononciation et devrait être éliminé à tout prix.

Le petit dictionnaire du "Joual" au Français d'Augustin Turenne a été utilisé pour classifier ces nombreuses expressions. Afin d'aider les professeurs des petits à rendre plus ferme et plus pure la langue française, il nous a semblé opportun de reproduire au complet la liste des expressions "Joual" employées spontanément par nos enfants francophones albertains de cinq ans.

Le petit chat itou se balance	aussi
Tedben	peut-être
A'c'teure	maintenant
A été su le docteur	chez
Ils vont l'amancher back	réparer
La girafe l'kick dehors	lui donne un coup de pied
Elle va mover	déménager
Quouas quié arrivé?	Qu'est-ce qui est arrivé?
C'est fret.	Il fait froid.
La maman a dit: "devou qu't'a été?"	où es-tu allé?

---

[7]Jean Paul Desbiens, Les insolences du Frère Untel, Montréal, Les Editions de l'homme, 1960, 24-25.

Elle a tombé ousquié le tree	près de l'arbre
Foulait qu'à reste	il fallait qu'elle reste
Toute partout	partout
Il s'en va en quetpart	quelque part
Il fait pareil comme	pareil à, comme
Pourquoi qu't'a fait ça?	as-tu
A'n'achète d'autres	elle en
A s'a faite mal	elle s'est fait
Pour ialler chercher	aller
Moé sais pas quoi a dit	je ne sais pas ce qu'elle a dit
Quoi vous autres l'a faite?	Qu'est-ce que vous avez fait?
Pourquoi eux-autres i chantent?	Pourquoi chantent-ils?
Elle a tombé dret sur un zarbre,	Elle est tombée en plein sur un arbre.
J'na pas échappé jamais	Je n'en ai jamais échappé.
Qu'essé quia arrivé?	Qu'est-ce qui est arrivé?
Qu'essé ça?	Qu'est-ce que c'est que ça?
Dret icite	en plein ici
Il fait quoi le singe fait	ce que
Quoi c'est ça?	qu'est-ce que
Ben	bien
C'est-tu haut?	est-ce
I faite chercher	il fait



Quoissé son nom?	quel est
Quoi quia?	qu'est-ce qu'il y a?

Anglicismes:

Ont été considérées anglicismes des constructions anglaises traduites en français. Ici encore, pour des fins utilitaires, nous reproduisons tels quels les anglicismes trouvés dans le langage oral des francophones albertains de cinq ans:

Elle cherche pour une police.	un policier
Elle l'a amené back à maison.	ramené à
La petite fille pleurait pour sa maman.	parce qu'elle voulait voir
Elle va regarder pour sa Mommie.	chercher sa maman
Il ferme ses yeux	les
Il lève sa tête	la
Je vais te changer back	te l'échanger
Ils vont back à la maison	retournent
Il s'en va pour chercher	Il va chercher
Il est après faire	à faire
Il peut user le tourne-disques	se servir de
Elle va au docteur	chez le
Le garçon main	la main du garçon
girafe cage	la cage de la girafe
le chat est fâché à la girafe	contre
Lui regarde à le petit chat.	Il regarde le petit chat.
Il l'a amené à le docteur.	chez

Mots anglais.

Les phrases à structures françaises des petits francophones sont souvent parsemées de mots anglais. Ces mots constituent le dernier défaut de langage analysé dans cette recherche. Voici quelques exemples:

> La maman l'a couchée sur le "couch".
> La grande là, "watch" le chat jaune.
> Un petit gars va "climber".

Les verbes anglais employés à l'infinitif sont nombreux et variés: "rider, mover, oarer, hider, swinger" sont quelques exemples bien concrets.

Telles apparaissent, dans toute leur richesse et dans toute leur pauvreté, les structures de base du langage des enfants francophones de cinq ans. Dans toute leur richesse, puisque ce langage présente une variété appréciable de différents types de phrases; dans toute leur pauvreté, puisque ces structures renferment un nombre impressionnant d'écarts de tous genres.

Comparaison des résultats des milieux urbains et ruraux.

Bien que les données linguistiques des enfants urbains n'aillent nulle part à l'encontre de celles des enfants ruraux, certaines différences et similitudes valent d'être mentionnées ici.

Compréhension.

Sur le plan de la compréhension, les structures des phrases-clés semblent n'avoir créé aucune difficulté, tant chez le groupe

rural que chez le groupe urbain. Par ailleurs, les enfants ruraux semblent moins à l'aise avec le vocabulaire de ces phrases que les enfants de la ville. (Voir Tableau I)

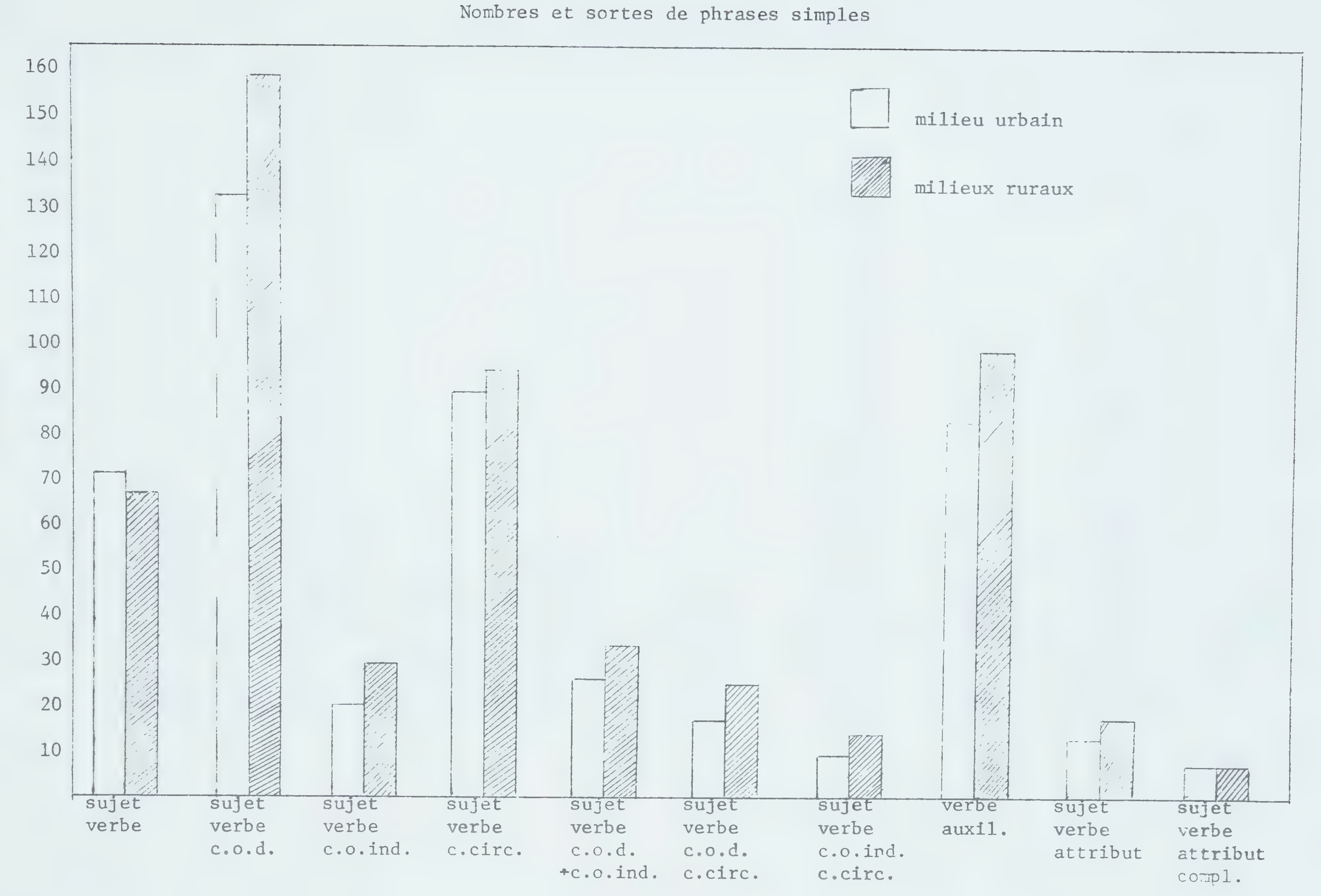
Expression orale.

Phrases simples - Sur le plan de la structure des phrases, à peu près toutes les sortes de phrases simples se retrouvent chez les deux groupes, avec une différence minime en faveur des enfants ruraux. La phrase à complément d'objet direct semble la tournure la plus spontanément employée par tous. (Voir graphique I)

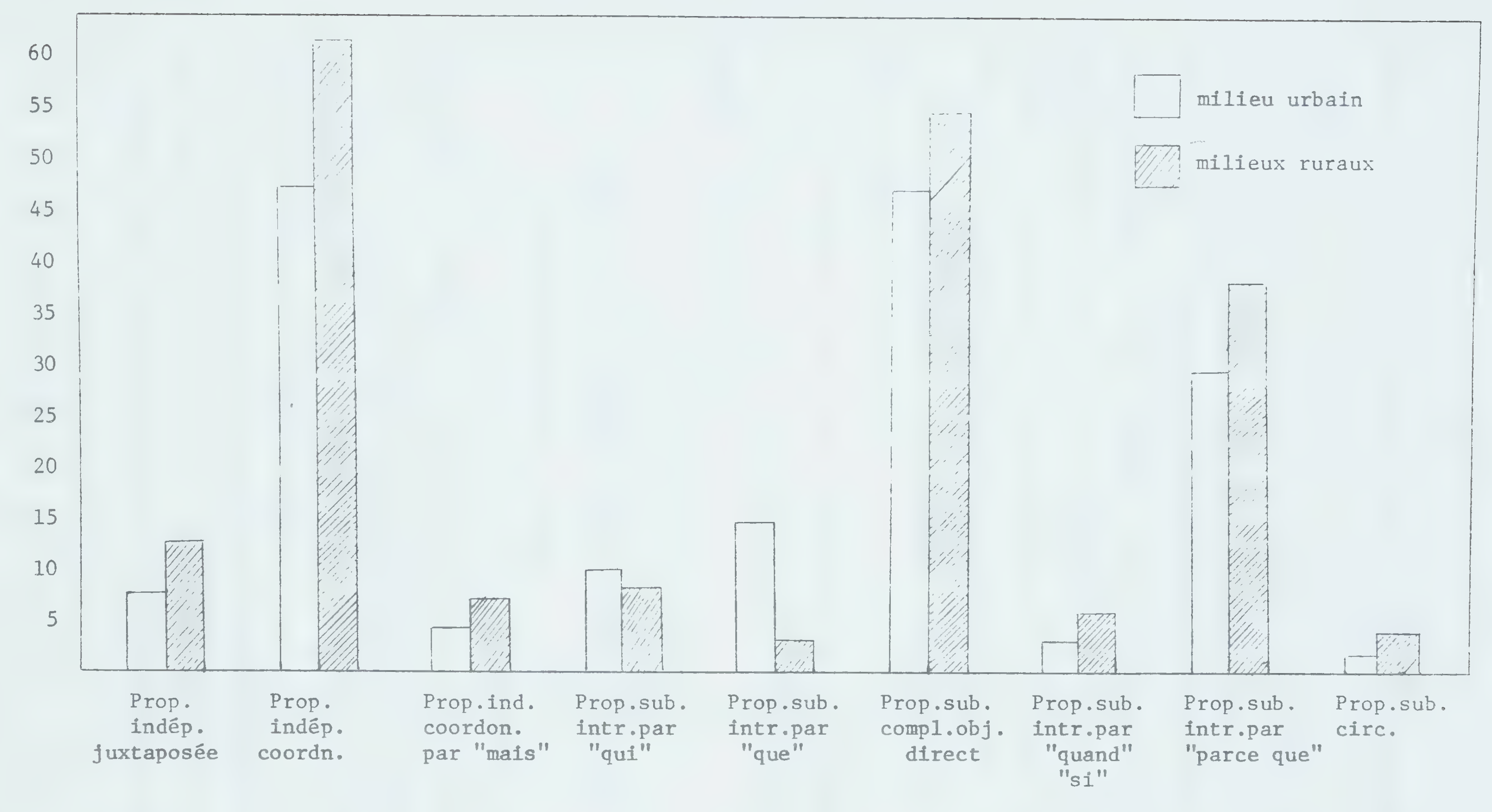
Phrases composées et complexes - La même proportion, toujours en faveur des enfants ruraux, se retrouve dans les phrases à subordonnées composées et complexes. Les phrases coordonnées, les phrases à subordonnées complément d'objet direct et les phrases à subordonnées introduites par "parce que" ont définitivement la préférence des enfants. (Voir graphique II)

Tours verbaux - En ce qui concerne les tours verbaux, sauf quand il s'agit de l'emploi du discours indirect, les enfants de la ville semblent plus à l'aise dans ce genre d'énoncés. (Voir graphique III)

Qualité du langage - Le nombre de phrases incomplètes, phrases boiteuses ou incompréhensibles, employées par les enfants urbains (78), comparé à celui des enfants ruraux (20), pourrait peut-être révéler une faiblesse dans les structures de base de la phrase française en faveur d'une structure plus forte sur le plan


Nombres et sortes de phrases simples
milieu urbain
milieux ruraux
160
150
140
130
120
110
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
sujet verbe
sujet verbe c.o.d.
sujet verbe c.o.ind.
sujet verbe c.circ.
sujet verbe c.o.d. +c.o.ind.
sujet verbe c.o.d. c.circ.
sujet verbe c.o.ind. c.circ.
verbe auxil.
sujet verbe attribut
sujet verbe attribut compl.

GRAPHIQUE I



GRAPHIQUE II

anglais. En effet, les phrases mixtes sont plus nombreuses chez les urbains.

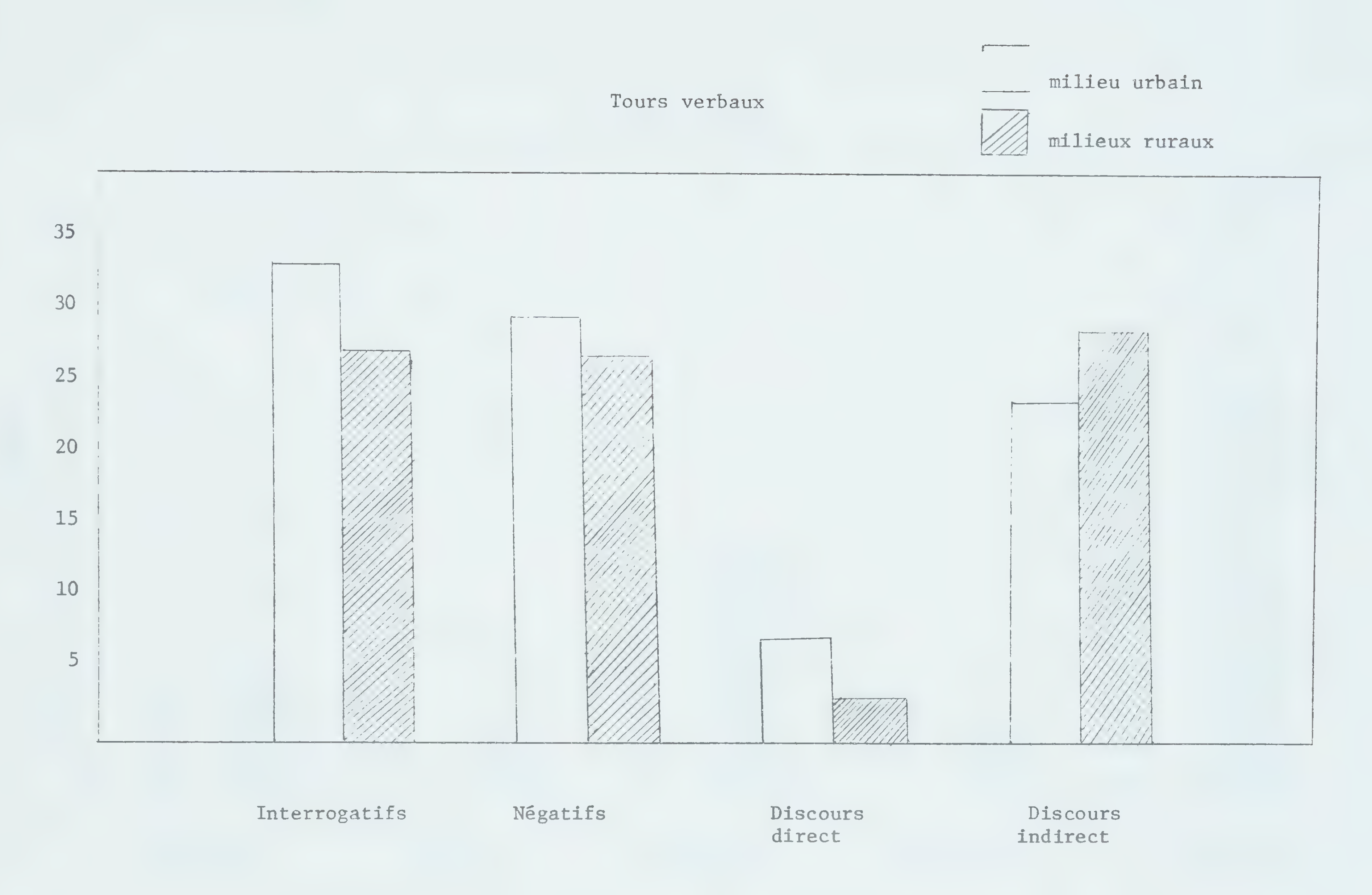
Mots anglais - En plus de phrases moitié anglaises, moitié françaises, employées plus fréquemment chez les enfants de la ville que chez ceux de la campagne, les mots anglais isolés semblent venir plus spontanément que les français et ceci, en plus grand nombre chez les enfants ruraux. Il est à signaler que les enfants se servent très facilement de verbes anglais qu'ils utilisent cependant de façon à répondre aux exigences des structures françaises. Ex: "Il vient watcher l'T.V." "A va "sharer" son record player." "Le garçon bother la petite fille."

Expressions "Joual" - Les expressions "Joual" et les anglicismes se retrouvent dans les deux milieux respectifs à proportions égales. (Voir graphique IV)

Comparaison des structures de la méthode avec celles des milieux urbain et ruraux.

Après avoir découvert les principales structures des phrases employées spontanément par les enfants francophones de l'échantillon, il nous reste à savoir si la Méthode dynamique utilise semblables structures dans la présentation des phrases-clés et des fiches de lecture de la deuxième étape.

En analysant les structures des 175 phrases présentées durant cette étape, nous avons constaté que les phrases simples sont substantiellement les mêmes que celles employées par les enfants



GRAPHIQUE III



GRAPHIQUE IV



et qu'elles sont aussi utilisées pour la plupart, proportionnellement quant au nombre. Pour ce qui est des phrases composées et surtout complexes, le langage spontané des enfants renferme une variété qu'on ne retrouve pas dans cette étape de l'apprentissage de la lecture.

Les graphiques V, VI et VII, tout en faisant voir le nombre de fois que ces genres de phrases et de tournures sont utilisés dans l'étape déjà mentionnée, présentent en même temps le nombre de fois que ces mêmes structures et tournures sont employées par les enfants des milieux urbains et ruraux respectivement, ainsi que le nombre d'enfants de la ville et de la campagne qui ont utilisé ces structures. D'un coup d'oeil, il nous est alors permis de constater que la Méthode dynamique, durant cette deuxième étape de l'apprentissage de la lecture, ne présente aucune structure de base inconnue des enfants francophones albertains de l'échantillon. Au contraire, la variété des structures du langage de ces enfants va au-delà de ce que donne la méthode.

Il est à noter ici que, tout en respectant les lois du langage écrit, la Méthode dynamique semble s'apparenter le plus possible au langage parlé. Un exemple typique de ce fait se retrouve dans l'interrogation positive qui prend de plus en plus une large place dans le langage parlé. Il est intéressant de constater que pas un enfant francophone du groupe n'a spontanément employé ce tour, lequel éliminerait certaines difficultés pratiques. En effet, n'est-il pas plus simple de dire: "Ton père est là?", au lieu de "Est-ce que ton père est là?", ou "Ton père est-il là?"

Phrases simples

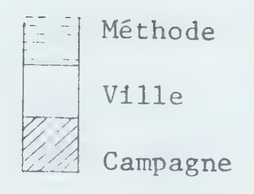
Structure des phrases-clés et des fiches de lecture et structures employées par les enfants

Légende : méthode — milieu urbain — milieu rural

Structure	Méthode	Milieu urbain	Milieu rural	Nombre d'enfants (urbain)	Nombre d'enfants (rural)
S.V.	38	68	70	14	12
S.V.C.o.d.	9	132	162	15	15
S.V.C.o.ind.	0	19	25	8	12
S.V.C.circ.	95	89	91	15	15
S.V.C.o.d. C.o.ind.	7	23	28	11	14
S.V.C.o.ind. C.circ.	7	2	5	2	3
S.V.auxiliaire C.o.d.	1	32	32	14	14
S.V.C.o.d. C.circ.	1	9	24	8	11
S.V.A.	1	9	8	8	7

[ ] Nombre d'enfants qui ont utilisé chaque structure.

GRAPHIQUE V



Structure des phrases-clés et des fiches de lecture et structures employées par les enfants

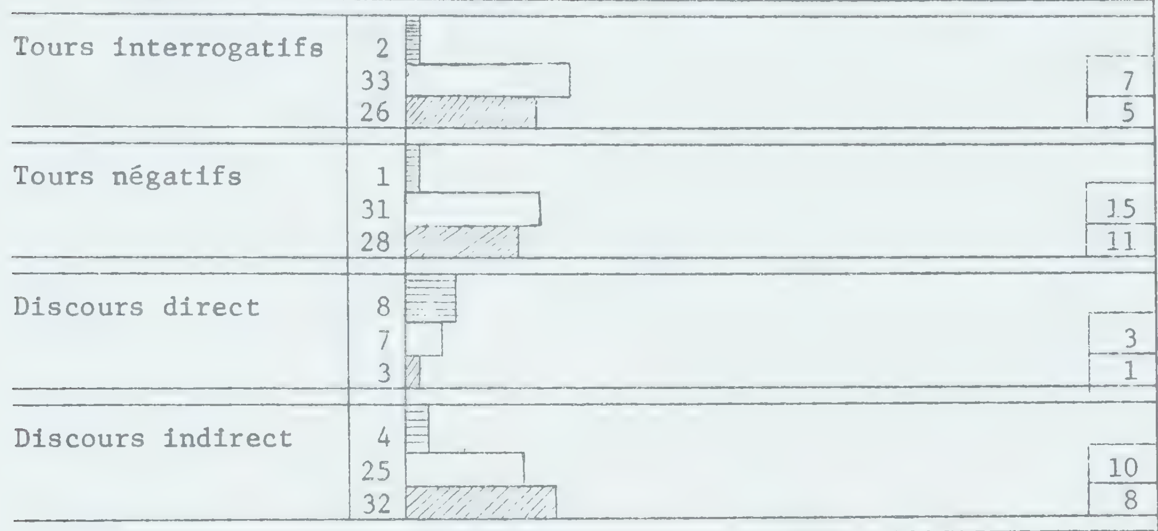
Phrases composées - phrases complexes

Phrases juxtaposées	0 6 11	 2 5
Phrases coordonnées	3 44 64	 9 12
Propositions coord. par "mais"	0 4 5	 2 3
Sub. intr. par "qui"	1 7 6	 5 3
Sub. intr. par "que" (pron)	0 11 2	 6 1
Sub.compl.objet dir.	3 45 56	 12 13
Sub. intr. par "quand" "si"	0 1 3	 1 1
Sub. intr. par "parce que"	0 33 42	 11 12
Sub. circonst.	0 1 2	 1 2

Nombre d'enfants qui ont utilisé chaque structure.

GRAPHIQUE VI

Tours verbaux



Nombre d'enfants qui ont utilisé chaque structure.

GRAPHIQUE VII

Ayant revu de façon détaillée la production orale des enfants francophones albertains il nous reste à tirer les conclusions qui nous permettront de répondre aux questions posées au chapitre I.

CHAPITRE V

CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

Sommaire de la recherche:

Cette recherche avait pour but de comparer les structures linguistiques employées spontanément par les enfants francophones albertains de cinq ans avec celles présentées dans la Méthode dynamique (Ed. 1971), au début de la première année scolaire, en vue de déterminer la corrélation entre le langage employé dans cette méthode et le langage des francophones albertains de cinq ans. Pour cette étude, trente enfants, dont quinze d'un milieu urbain et quinze des milieux ruraux, furent choisis au hasard.

Les résultats de cette recherche révèlent que les enfants de l'échantillon ont une compréhension globale des structures de base des vingt-neuf phrases-clés présentées dans la Méthode dynamique, au début de l'apprentissage de la lecture. Cependant, un certain nombre de mots utilisés dans ces phrases sont inconnus de ces enfants. Cette difficulté de vocabulaire semble plus accentuée chez les enfants de milieux ruraux que chez ceux du milieu urbain.

Même si les traits essentiels de la structure des phrases se retrouvent, tant dans les données linguistiques des enfants que dans celles présentées dans l'étape "l'apprentissage de la lecture", le langage spontané de ces enfants révèle une variété plus grande de structures que celles utilisées par la méthode durant cette deuxième

étape. La simplicité des structures des phrases employées au début de l'apprentissage de la lecture, parce que correspondant aux structures employées par les enfants, semblerait suggérer l'emploi de cette méthode pour des enfants dont le langage a besoin d'être raffermi et le vocabulaire enrichi.

Toutefois, si l'on compare le français parlé par les enfants de l'échantillon au français standard, certaines déficiences ne peuvent être passées sous silence. Ces déficiences ont été classifiées comme suit: phrases incomplètes, phrases "franglaises", expressions "Joual", anglicismes et mots anglais isolés. L'analyse de la qualité du langage de ces enfants semblerait révéler une faiblesse dans les structures de base de la phrase française en faveur d'une structure anglaise plus forte chez les enfants urbains, d'où nos recommandations.

Recommandations.

L'étude de la "parole" des enfants franco-albertains appartenant au présent échantillon permet de proposer les recommandations suivantes concernant la possibilité d'utilisation de la Méthode dynamique, les conditions d'utilisation de cette méthode et la possibilité d'amélioration du français oral chez les petits.

Possibilité d'utilisation de la Méthode dynamique.

Bien que les données recueillies durant cette recherche fassent voir une variété de structures plus grande dans le langage

spontané des enfants que celles proposées dans la deuxième étape d'apprentissage de la lecture, la simplicité des structures de cette étape semble présenter certains avantages pour nos francophones albertains en leur permettant de corriger les écarts de langage observés.

Sur le plan de la compréhension.

Sans avoir abordé l'étape de préapprentissage pendant laquelle le professeur est invité à apporter une attention spéciale à l'articulation et à la correction du langage oral, les enfants francophones albertains, tous sans exception, se sont montrés à l'aise dans la compréhension des structures linguistiques des phrases-clés employées durant la deuxième étape de la Méthode dynamique. Cependant, le problème du vocabulaire semble se poser. C'est au professeur qu'incomberait la responsabilité de veiller à ce que ce vocabulaire soit découvert et assimilé durant la première étape de l'apprentissage. D'où l'avantage de travailler sur des structures connues au départ.

Sur le plan de l'expression.

Quant aux structures linguistiques des phrases-clés et des fiches de lecture, elles ne semblent poser aucun problème de base. En effet, les structures employées par nos enfants sont plus variées et plus complexes que celles de la deuxième étape, tout en comportant diverses formes d'écarts de langage. Et c'est ici que nous apparaît l'avantage vu que ce déjà connu pourrait permettre au pro-

fesseur d'effectuer un certain travail en profondeur autour de ces phrases-clés volontairement préparées pour permettre à l'enfant de se familiariser avec les structures internes simples. Substitution des groupes fonctionnels, enrichissement des phrases et, par le fait même, développement du vocabulaire français, sont autant de moyens offerts durant cette étape.

De plus, l'application des principes énoncés au chapitre II de cette recherche semblerait favoriser le besoin d'expression orale des enfants de l'échantillon. Voyons comment, la Méthode dynamique préconise le développement de la pensée et de la langue, développement qui justement requiert une attention tout à fait spéciale pour les enfants francophones albertains qui sont, pour ainsi dire, noyés dans une atmosphère anglaise.

Une des grandes lignes de force de la Méthode dynamique, c'est que "l'enfant se construit en agissant et en opérant"[1]. Ne pourrait-on pas dire que le langage aussi se construit par l'action? Ainsi, la manipulation, l'organisation et l'expression personnelle auxquelles la méthode fait constamment appel ne peuvent que contribuer au développement du langage de l'enfant. Selon Soeur Yolande Plante, la dramatisation de situations, largement employée dans la méthode, contribue à faire vivre ces situations à l'enfant:

---

[1] Guinebretière, M. A., La Méthode dynamique de lecture et de français à l'élémentaire, Guide général, Montréal, Education Nouvelle, 1971, p. 24.

> à l'y intégrer, pour ainsi dire, et, par conséquent, à lui en faire renforcer la structuration, à lui en faire saisir l'ordonnance. Elle l'aide à constater surtout le lien qui existe entre l'action (totalité vivante) et son expression orale ou les phrases (totalités parlées). Le message prend alors toute sa valeur de signification.[2]

Quoi de plus propre à aider les enfants francophones à renforcer leurs structures linguistiques de base!

La Méthode dynamique préconise aussi que "l'enfant assimile ses découvertes en les intégrant à ses acquisitions antérieures"[3], et ce, d'abord et avant tout sur le plan du langage parlé, lequel s'enracine constamment dans l'audition; en second lieu, sur le plan écrit, puisque l'apprentissage de la lecture est étroitement lié à l'expression orale. "Par une interaction constante, l'enfant passe de l'expression orale à l'expression écrite et de l'expression écrite à l'expression orale."[4] Peut-on nier les avantages d'une telle démarche pour des enfants qui ont des difficultés particulières de langage?

Que l'enfant puise en lui-même le dynamisme qui le fait agir, constitue une autre des lignes de force de la Méthode dynamique. Les thèmes familiers, utilisés pour répondre au besoin profond qu'a

---

[2] Soeur Yolande de l'Immaculée, op.cit., p. 55.

[3] Guinebretière, M. A., op.cit., p. 24.

[4] Ibid., p. 24.

l'enfant de se localiser dans l'espace et dans le temps et d'entrer en interrelation avec les êtres et les choses, permettent en même temps l'assimilation d'un certain vocabulaire accompagné de structures linguistiques que l'enfant est alors invité à décomposer et à reconstituer à volonté, par le moyen de la substitution. Excellente façon d'amener l'enfant à découvrir le fonctionnement des éléments dans la phrase simple et d'en approfondir les structures ainsi que de corriger ses écarts de langage.

Etant donné que la Méthode dynamique demeure d'abord centrée sur le langage parlé de l'enfant qu'elle se propose de développer et d'enrichir; étant donné que l'approche linguistique de cette méthode ne va pas à l'encontre du déjà acquis de nos enfants francophones, mais vise davantage à le renforcer pour en arriver à la compréhension du système des valeurs sur le plan de la langue, nous croyons pouvoir avancer que cette méthode, sur le plan linguistique et dans l'étape étudiée, répondrait aux besoins de nos milieux minoritaires français et qu'elle pourrait être utilisée, du moins, au départ de l'apprentissage de la lecture.

Conditions d'utilisation de la méthode.

Etant donné que les résultats de cette étude montrent une certaine différence entre l'expression française des enfants urbains et celle des enfants ruraux (Voir Graphique I, II, III), une certaine adaptation de la méthode, quelle qu'elle soit, s'impose, selon les besoins des milieux respectifs. Cette adaptation, pour être efficace, requiert un travail de pensée qui ne peut être fait en profondeur par

un maître qui enseigne toute la journée. Pour résoudre ce problème, nous recommandons que dans les régions bilingues, un coordinateur compétent et expérimenté soit engagé pour aider les maîtres dans leur enseignement selon les besoins propres à chaque milieu.

Possibilité d'amélioration du français oral.

Cette recherche montre que l'affermissement des structures de base de la phrase (Voir Graphique IV), le développement et l'enrichissement du vocabulaire français (Voir Tableau I), la correction des expressions "Joual" et des anglicismes (Voir pages 37-41) sont autant de points sur lesquels devrait porter l'attention des éducateurs bilingues des tout-petits. Il s'agit sans doute de partir du connu linguistique de l'enfant, quel qu'il soit, pour l'amener à développer et à enrichir ce connu. Or, cet enrichissement ne peut pratiquement se faire que si l'enfant, tout en baignant dans une atmosphère française, est placé dans des situations qui l'amènent à vivre ce qu'il entend et dit. Afin d'aider à créer une telle atmosphère, nous recommandons, tant au niveau de la maternelle que de la première année, un programme qui fasse large place à l'expression sous toutes ses formes. Le jeu, façon priviligiée d'apprendre pour l'enfant, l'intégration des sujets scolaires traditionnels, tels que langage, jeux dramatiques, activités créatrices, art, études sociales, hygiène, culture physique et mathématiques; la création de situations qui provoque la communication ainsi que la préparation et l'utilisation de matériels d'apprentissage qui motivent l'enfant à parler sont autant de forces qui devraient être mises à la disposition des éducateurs français.

Suggestions pour la recherche ultérieure:

A la lumière des données recueillies durant cette étude préliminaire du langage des enfants francophones albertains de cinq ans, les recherches suivantes pourraient être prises en considération:

Sur le plan de la compréhension. L'étude de la compréhension des vingt-neuf phrases-clés, présentées durant la deuxième étape de l'apprentissage de la lecture, révèle que les trente enfants de l'échantillon ont une compréhension globale des structures de base de ces phrases. Cependant, l'étude révèle aussi une difficulté de compréhension du côté du vocabulaire, difficulté plus marquée chez les enfants ruraux. Afin de découvrir si les données recueillies durant cette recherche sur le plan de la compréhension s'appliquent à la majorité des enfants francophones albertains de cinq ans, nous suggérons

> que, tout en tenant compte des facteurs socio-économiques, une réplique de cette étude soit entreprise avec un plus grand nombre d'enfants francophones albertains de cinq ans.

Afin de nous assurer que les structures linguistiques et le vocabulaire, utilisés par les auteurs de la Méthode dynamique, durant le premier cycle de l'élémentaire, sont à la portée des enfants francophones albertains sur le plan de la compréhension, nous suggérons

> qu'une étude soit entreprise pour détecter la compréhension que les enfants francophones du premier cycle de l'élémentaire ont des structures de phrases et du vocabulaire utilisés dans les instruments de travail présentés par la Méthode dynamique.

Sur le plan de l'expression. Dans la présente étude, les enfants de l'échantillon se sont montrés capables d'utiliser une variété de structures de phrases supérieure à celles employées dans l'étape "Mise en marche du processus de l'apprentissage de la lecture" de la Méthode dynamique. L'emploi des structures françaises semble plus facile aux enfants ruraux. Afin de découvrir si les étapes ultérieures de la Méthode dynamique non seulement permettent à l'enfant l'utilisation de structures équivalentes à leur savoir, mais les incite à un enrichissement gradué, nous suggérons

que, sur le plan de l'expression, une réplique de cette étude soit faite aux différents niveaux du premier cycle de l'élémentaire et ceci en tenant compte des facteurs socio-économiques.

Sur le plan de la qualité du langage. Les enfants de l'échantillon, tout en s'exprimant en français, ont révélé un langage où s'entremêlent expressions "Joual", phrases "franglaises", anglicismes et mots anglais isolés. En vue de programmes futurs et afin de découvrir si ces enfants sont plus à l'aise dans l'emploi du français que de l'anglais, nous suggérons

qu'en tenant compte des facteurs socio-économiques, soit faite une étude comparée du français et de l'anglais employés par ces mêmes enfants.

Conclusions.

"Langue et culture françaises vivront dans la mesure où les

conditions leur permettront d'être vraiment présentes et créatrices"[5], nous disent les auteurs du Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Or, l'examen du langage français des enfants albertains de cinq ans nous a permis de découvrir certaines conditions de survie de la langue chez les petits francophones albertains. En effet, les enfants approchés durant cette étude ont fait montre d'une compréhension générale du français et se sont exprimés en français, en un français entaché d'écarts de langue, il est vrai, mais en un français qu'il semble possible d'épurer et d'enrichir.

D'autre part, cette recherche présente la Méthode dynamique comme un instrument à la portée des connaissances linguistiques restreintes des petits, du moins au début de l'apprentissage de la lecture.

Cette recherche nous a également permis de percevoir clairement les possibilités d'amélioration de l'éducation bilingue des tout-petits dans la province, tant sur le plan de l'utilisation de la méthode que sur les conditions dans lesquelles elle devrait être employée et les possibilités d'amélioration du français des petits franco-albertains. Trouver des moyens concrets pour mettre à exécution les recommandations énoncées plus haut, ce serait sans aucun doute assurer un meilleur enseignement du français dans nos milieux bilingues albertains.

---

[5]A. Laurendeau et D. Dunton, Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Livre II l'Education, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968, Introduction.

B I B L I O G R A P H I E

BIBLIOGRAPHY

1. Artley, A. Sterl. "Oral-Language Growth and Reading Ability". Elementary School Journal, 53 (February 1953), 321-328.

2. Dechant, Emerald, V. Improving the Teaching of Reading. Second edition. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. New Jersey, 1970. 663 pp.

3. Desbiens, Jean-Paul. Les insolences du Frère Untel. Montréal: Les Editions de l'homme, 1960. 158 pp.

4. Fries, Charles C. Linguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1963. 255 pp.

5. Fries, Charles C. The Structure of English An Introduction to the Construction of English Sentences. New York: Harcourt, Brace and Company, 1952. 304 pp.

6. Galichet, G. et Leriche, G. Guide panoramique de la grammaire française. Montréal: Editions H.M.H., Ltée, 1965. 154 pp.

7. Guinebretière, M.A., en collaboration. La Méthode dynamique de lecture et de français, de la première à la sixième année. Montréal: Education Nouvelle, 1968.

8. Guinebretière, M.A., en collaboration. La Méthode dynamique de lecture et de français, de la première à la sixième année. Montréal: Education Nouvelle, 1971.

9. Guinebretière, M.A. L'apprentissage de la lecture: Guide du maître. Montréal: Education Nouvelle, 1971. 56 pp.

10. Guinebretière, M.A. La Méthode dynamique de lecture et de français à l'élémentaire: Guide général. Montréal: Education Nouvelle, 1971. 46 pp.

11. Lamoureux, Philip. "The Use of Languages Other than English for Instructional Purposes in the Schools of Alberta". Unpublished Document (May 1971), 16 pp.

12. Lamoureux, Philip. "Notes Regarding Bilingual Education Section 150 (Alberta)". Unpublished Report, 1972.

13. Langevin, Claude. Le langage de votre enfant: Comment l'éduquer, le corriger, le développer. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1970. 160 pp.

14. Laurendeau, A. et Dunton, A.D. Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Livre II L'Education. Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1968. 379 pp.

15. Lefevre, Carl A. Linguistics and the Teaching of Reading. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964. 252 pp.

16. Legault, Marc. "L'Art de jouer au service de la formation". dans L'Ecole Coopérative. No. 8, 1969. pp. 4-10.

17. Pouliot, Germaine, et Roberge, S. L'apprentissage proprement dit de la lecture: Notes méthodologiques 3. Montréal: Education Nouvelle, 1971. 99 pp.

18. Pouliot, M. et Pouliot, G. Mise en marche du processus de l'apprentissage de la lecture: Notes méthodologiques 2. Montréal: Education Nouvelle, 1971. 112 pp.

19. Renée du Saint-Sacrement, Soeur. "La méthode dynamique ou le structuralisme à l'élémentaire", dans la revue Pédagogie dynamique. Vol. 1, no. 4 (mars 1971). pp. 6-15.

20. Richer, Ernest. "Viande crute" et "patates pourrites": Trois réflexions autour de la didactique du français, dans la revue Pédagogie dynamique, Vol. 1, no. 4 (mars 1971). pp. 27-31.

21. Roberge, Suzelle. Le Préapprentissage de la lecture: Notes méthodologiques 1. Montréal: Education Nouvelle, 1971. 63 pp.

22. Ruddell, Robert B. "The Effect of the Similarity of Oral and written Patterns of Language Structure on Reading Comprehension". Elementary English, 42 (April, 1965). 403-410.

23. Yolande de l'Immaculée, Soeur, f.c.s.c.j. Une Application pédagogique de la linguistique structurale: La méthode dynamique. Montréal: Publications de la section de linguistique, philologie et phonétique expérimentale de la faculté des Lettres de l'Université de Montréal, 1960. 148 pp.

B. MOYENS AUDIO-VISUELS

Copy Kitten (Society for Visual Education, 1960).

Lucy Learns to Share in _Little Things that Count_. A Character Building Series (Gate House Inc., N.Y., n.d.).

Shaftel, Fannie. _Words and Action_. Role Playing Photo problems for Young Children Level A. New York, 1967.

Tester, Sylvia. _Moods and Emotions_. Elgin, Illinois: David Cook Publishing Co., n.d.